

Intercomprensión lectora y construcción de conocimiento en el área de humanidades: el proyecto latinoamericano LALIC

Laura Masello 

Universidad de la República
Montevideo, Uruguay

Resumen

El programa LALIC (Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión) de la Universidad de la República (Uruguay) promueve la intercomprensión lectora en varias lenguas a partir de la revisión, basada en conceptos de autores latinoamericanos de distintas áreas lingüístico-culturales tales como el lugar de enunciación, la traza y la opacidad, de constructos culturales tradicionalmente asociados a América Latina. Desde ese abordaje teórico y los avances en el área de los Enfoques plurales, en este trabajo analizamos el proceso de apropiación de los referidos contenidos culturales en cuatro cursos de intercomprensión para universitarios entre 2018 y 2020. Mediante una metodología cualitativa, sustentada en la observación participante y el análisis de contenido, hemos apreciado en una muestra de 67 estudiantes el análisis crítico y cuestionamiento de ideologemas relacionados con la construcción del relato sobre los habitantes de nuestro continente y la incidencia positiva del enfoque plural en esa valoración.

Palabras clave: intercomprensión; humanidades; construcción de conocimiento; América Latina.

Abstract

Reading intercomprehension and knowledge building in the humanities area: the Latin American LALIC project

The LALIC program (Spanish acronym for Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión) from the Universidad de la República (Uruguay) promotes intercomprehension reading in several languages by reviewing cultural constructs traditionally associated with Latin America, based on concepts developed by Latin American authors from different cultural-linguistic areas including the locus of enunciation or trace and opacity. Based on this theoretical approach and advances in the area of Pluralistic approaches, in this article we analyze the process of acquisition of said cultural contents in four university-level intercomprehension courses taught

between 2018 and 2020. Through participant observation and content analysis of a 67-student sample, results show, on the one hand, the emergence of critical analysis and questioning of ideologemes related to the construction of narratives concerning our continent inhabitants; and, on the other, the positive effect that pluralistic approaches can have in said learning experience.

Key words: intercomprehension; humanities; knowledge building; Latin America.

Résumé

Intercompréhension lectrice et construction de connaissance dans le domaine des Humanités : le projet latino-américain LALIC

Le programme LALIC (Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension) de l'UDELAR propose des cours d'intercompréhension écrite en plusieurs langues autour de la révision des catégories culturelles traditionnellement associées à l'Amérique Latine. À partir des concepts élaborés par des auteurs latino-américains provenant de différentes régions linguistico-culturelles tels que le lieu d'énonciation, la trace et l'opacité et des principes des Approches plurielles, nous analysons le processus d'appropriation de ces contenus culturels dans quatre cours d'intercompréhension destinés entre 2018 et 2020 au public universitaire. Nous avons adopté une méthodologie qualitative, basée sur l'observation participante et l'analyse de contenu, qui nous a permis d'observer, dans un échantillon de 67 étudiants, le développement de l'analyse critique et la remise en question de quelques idéologèmes liés à la construction du discours sur les habitants de notre continent et l'incidence positive de l'approche plurielle dans cette démarche.

Mots-clés : intercompréhension ; humanités ; construction de connaissances ; Amérique Latine.

SOBRE LA AUTORA

Directora del Centro de Lenguas Extranjeras de la UDELAR, Uruguay. Profesora Agregada de portugués y de francés. Coordinadora del Diploma de Enseñanza de Español lengua extranjera. Doctora en Ciencias del Lenguaje (Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Enseñanza del Portugués Lengua Extranjera (UDELAR). Licenciada en Letras Modernas (Université de Bordeaux III). Áreas de actuación: comprensión lectora en portugués y francés; intercomprensión en lenguas neolatinas; didáctica de PLE, de FLE y de ELSE; literaturas comparadas (Brasil-Caribe francófono). Traductora literaria.

Correo electrónico: laumasello@gmail.com

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Masello, L. (2022). Intercomprensión lectora y construcción de conocimiento en el área de humanidades: el proyecto latinoamericano LALIC. *Lenguaje*, 50(2), 298-321. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11324>.

INTRODUCCIÓN

Un enfoque relacional: plurilingüe, intercultural e interdisciplinario

El programa LALIC (Lecturas sobre América Latina en Intercomprensión)¹ de la UDELAR surgió de la reflexión acerca de las posibilidades de acceso en el ámbito universitario a debates relacionados con el pensamiento crítico latinoamericano proveniente de las distintas áreas lingüístico-culturales que conforman América Latina y de la importancia que ocupa, como facilitadora de ese acceso, la bibliografía en lenguas extranjeras. El proyecto reúne un corpus de artículos de divulgación y obras ensayísticas sobre América Latina en varias lenguas y la instrumentación de Enfoques plurales basados en dicho corpus para favorecer la lectura plurilingüe de estudiantes universitarios a través de estrategias de Intercomprensión mediada por entornos virtuales (Masello, 2019). Desde 2018 estos cursos plurilingües han sido incorporados a la oferta de más de veinte años de cursos monolingües de comprensión lectora en cinco lenguas, destinados a todas las Licenciaturas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), cuyo fin es ayudar a desarrollar en un semestre de 64 horas una competencia de lectura que permita acceder a bibliografía en lenguas extranjeras. El desafío pedagógico consiste en abordar la lectura en modo intercomprensivo a partir de dos o más lenguas, al tiempo que se estudia una temática concreta desde una visión interdisciplinaria.

301

En el presente artículo nos centraremos en el trabajo investigativo realizado sobre uno de los componentes: la apropiación por los estudiantes de los contenidos culturales, aspecto que no ha sido muy estudiado en los programas de intercomprensión existentes europeos y latinoamericanos. La originalidad de LALIC reside en su fundamentación teórica, basada no solo en la propuesta didáctica intercomprensiva sino en una línea sustentada por los estudios poscoloniales en torno a la importancia del lugar de enunciación para hablar sobre América Latina y la necesidad de revisar las categorías desde las cuales ha sido pensada la heterogeneidad de ese continente (Mignolo, 1998). Los *loci* críticos latinoamericanos devienen espacios de rupturas, resistencias, alternativas, *entrelugares*, como señala Santiago (2000). De manera convergente, en su proyecto de descolonización cultural y deconstrucción discursiva en diálogo con varios campos científicos, Glissant (1990, 1997) propone la perspectiva de la Relación y la aplica a las identidades plurilingües o *rizomáticas* cuestionando los constructos de raza, estado-nación, historia y lengua hegemónica mediante los conceptos de *traza* y *opacidad*. Trasladada al área de la educación en lenguas, la visión glissantiana permite proponer un abordaje relacional (Masello, 2019) que trasciende los marcos habituales de las disciplinas y sus saberes compartimentados (Morin, 2000) para el desarrollo de repertorios lingüístico-culturales plurales en la comunidad universitaria.

¹ Financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica en el marco del proyecto “Fortalecimiento de la investigación de calidad del Área Estudios de lenguas” (2016-2021).

Para la transposición didáctica, esa perspectiva relacional también fundamenta la opción por los Enfoques plurales y la intercomprensión (European Centre for Modern Languages, s.f.; Meissner *et al.*, 2004; Tost, 2010): “toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles” (Candelier, 2008, p. 68). A su vez la intercomprensión es “une compétence développée en prenant appui sur les ressemblances entre langues généralement voisines génétiquement pour faciliter le processus d’apprentissage de la compréhension de celles-ci” (Jamet, citado en Jamet y Spiță, 2010, p. 23). A esta caracterización debe agregarse la dimensión intercultural que, según estas autoras, no ha estado presente en los primeros programas pese a que “l’intercompréhension est envisagée comme le processus résultant d’une compétence de communication élargie, plurilingue et interculturelle, associé à la capacité de construire du sens en situation d’altérité” (Bastos y Araújo e Sá, citados en Jamet y Spiță, 2010, p. 19). Con el fin de dar cuenta de esa alteridad en el discurso, adoptamos un abordaje sociodiscursivo y dialógico de la lectura, que privilegia la dimensión social de los textos (Elgue, 2003) y que, a través de las nociones de *heteronomia* de Angenot (1998) y *heterogeneidad mostrada* y *formas marcadas* de Authier-Revuz (1984), problematiza el discurso hegemónico en el caso de América Latina (Gualdieri y Vázquez, 2013). Para estudiar sus constructos ideológicos en los textos, recurriremos al concepto de ideograma: “L’idéologème est cette fonction intertextuelle que l’on peut lire « matérialisée » aux différents niveaux de la structure de chaque texte, et qui s’étend tout au long de son trajet en lui donnant ses coordonnées historiques et sociales” (Kristeva, 1968, p. 104) y al de formación discursiva desarrollado por Orlandi (2008).

302

Antecedentes

Desde su aparición en Europa y su posterior desarrollo en América Latina con proyectos locales originales, los programas de intercomprensión han sido objeto de múltiples investigaciones que han hecho avanzar el área desde los años 90 del s. XX. En su mayoría estas se han centrado en temas relacionados con estrategias de intercomprensión (Malheiros-Poulet *et al.*, 1993; Torre y Marchiaro, 2011), interacción (Degache, 2004; Degache y Mangenot, 2007), intercomprensión y políticas lingüísticas (Balboni, 2005; Doyé, 2005), formación de profesores (Andrade y Araújo e Sá, 2008; Araújo e Sá y Melo-Pfeifer, 2010), entre otros. Varios se han enfocado en su enseñanza en el nivel universitario: Carrasco *et al.* (2008), Ceberio (2011), Alas-Martins (2011), Araújo e Sá *et al.* (2011), Erazo y Calvo del Olmo (2020). Efectivamente, como apunta Coste (2011), “c’est surtout au niveau universitaire que la pénétration dans les pratiques a pu se faire” (p. 179). Este autor destaca asimismo el hecho de que los programas europeos han recibido financiamiento de la propia Unión Europea; sin embargo, la intercomprensión no ha sido admitida en los sistemas escolares. Al respecto, debemos recalcar que la situación en América Latina es la inversa: en términos generales los programas latinoamericanos no han obtenido fuertes financiamientos, pero al menos dos de ellos han logrado algún grado de

inserción en los sistemas universitarios, como es el caso de InterRom de la UNC² y LALIC de la UDELAR.

Pese a que los antecedentes citados, entre otros, constituyen estudios exhaustivos sobre los diferentes tipos de saberes que entran en juego en la intercomprensión, no encontramos trabajos que analicen la dimensión cultural. El abordaje intercultural, sin embargo, forma parte desde hace más de cincuenta años de los Enfoques plurales. Incluso la propia intercomprensión va más allá de la comprensión entre hablantes y familias de lenguas y propende al desarrollo de la competencia intercultural, entendida como “une composante indispensable d’une compétence plurilingue qui englobe une capacité à établir des ponts entre langues et cultures” (Andrade y Moreira, citados en Andrade y Araújo e Sá, 2008, pp. 280-281).

Los contenidos interculturales: originalidad del programa LALIC

Según los criterios elaborados por Tost (2010) en su descripción de los proyectos de intercomprensión existentes, el programa LALIC ha adoptado la mayor parte: iniciación al aprendizaje de lenguas, uso de las TIC, perspectiva sincrónica de las lenguas, modalidad simultánea, preferencia por lo escrito, semiautonomía (Masello, 2018). Sin embargo y en función de los antecedentes expuestos, el aspecto innovador que proponemos se relaciona con el componente intercultural. A partir de los referentes teóricos mencionados, se constituyó un corpus de textos ensayísticos, narrativos y poéticos en francés, portugués, inglés e italiano, provenientes de territorios donde el tema elegido —cuestionamiento de categorías tradicionalmente asociadas a América Latina y sus habitantes— alberga problemáticas comunes y conflictos específicos. Los cursos están organizados en 10 unidades en torno a macro secciones: Indígenas de América Latina ayer y hoy; Escrituras y contra-escrituras del “descubrimiento”; Viajes e invención de América; Desencuentros y migraciones forzadas; Esclavitud y racismo; Entrelugares, -fonías y americanidades.

En el presente trabajo hemos estudiado el proceso de apropiación, por parte de los estudiantes, de los contenidos temáticos puestos en diálogo. El objetivo general es contribuir a desarrollar repertorios lingüísticos e interculturales en la educación de nivel superior a través de dos objetivos específicos: a) ofrecer medios y estrategias para que los estudiantes trabajen su competencia lectora plurilingüe; b) desarrollar el análisis crítico de los discursos y constructos sobre América latina y sus habitantes. Las preguntas que procuramos responder son las siguientes: ¿Cuál es la opinión de los estudiantes sobre la selección de los textos y temas culturales? ¿De qué modo el abordaje propuesto para esos contenidos incide en su recepción por parte de los estudiantes? ¿Cómo expresan los estudiantes su revisión de los ideogramas y conceptos sobre América Latina y sus habitantes?

² Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo entre 2018 y 2020 mediante una metodología cualitativa basada en observación participante y análisis de contenido y teniendo como escenario 4 cursos semestrales. La propuesta original de enseñanza está pensada para su oferta en modalidad semipresencial y prevé entre un 15 % y un 25 % de clases presenciales, según si se trata de un curso en 2 lenguas (64 horas) o en 3 lenguas (96 horas). No obstante, las condiciones impuestas por la situación sanitaria mundial a partir de 2020 nos obligaron a modificar el tipo de dispositivo pedagógico, de modo que los 2 cursos de 2020 debieron implementarse en modalidad totalmente remota. El entorno virtual actual fue elaborado en dos plataformas Moodle: en una se utilizó el programa *exeLearning* y la herramienta *scorm* y en la otra los propios recursos de la plataforma Moodle.

Dado que este programa forma parte de un proyecto de investigación mayor, como ya fue referido, los estudiantes recibieron en la primera clase (tanto presencial como sincrónica según la modalidad adoptada para cada curso) una explicación sobre el contexto investigativo en el que se enmarcan los cursos y fueron invitados, a través de dos preguntas específicas en la encuesta inicial, a dar su consentimiento: a) para que las clases fueran eventualmente grabadas o filmadas y que los datos recogidos tanto mediante estas técnicas como a través de todos los instrumentos de enseñanza y evaluación pudieran ser analizados y publicados; b) para ser entrevistados al final del curso.

Con el fin de analizar el grado de apropiación y de cuestionamiento por los estudiantes de los contenidos culturales empleamos técnicas focalizadas en el desarrollo del análisis metacognitivo de sus propios avances en ese plano a través de cuatro tipos de fuentes: a) respuestas a tareas sobre los temas culturales; b) autoevaluaciones al final de las unidades; c) respuestas a la pregunta sobre los contenidos culturales en la evaluación final; d) encuesta final.

En la recolección de datos se utilizaron formularios *Google docs* y los recursos de las plataformas. Para el período 2018-2019, en el caso de las fuentes a, b y d, empleamos formularios *Google docs* como complemento del recurso *scorm* en el que están armadas las unidades en la plataforma correspondiente; en cambio en 2020, se armó directamente un breve cuestionario en una sección de la plataforma. Los estudiantes pudieron responder para las fuentes a y b dentro de los plazos de entrega de cada unidad (una semana) y, para la fuente d, hasta veinte días después del curso. Respecto a la fuente c, la respuesta formaba parte de las preguntas de la prueba final del curso: en 2018-2019, esta se realizó en modalidad presencial, por lo cual los estudiantes escribieron sus respuestas en la hoja manuscrita en la que entregaron su examen con una duración máxima de dos horas; en 2020, la duración fue la misma, pero la prueba se llevó a cabo en forma sincrónica via *Zoom* y los estudiantes introdujeron sus respuestas en la sección montada en la plataforma para ese efecto.

Los datos fueron recogidos a lo largo de 3 años. En el curso semipresencial francés-portugués de 2018 comenzaron 47 estudiantes de la FHCE y terminaron 22, con 86 % de aprobados. En 2019 ofrecimos nuevamente un curso semipresencial francés-portugués: empezaron 29 y terminaron 9, con 89 % de aprobados. En 2020 ofrecimos dos cursos semestrales. En el primer semestre el curso semipresencial francés-portugués a la semana de iniciado debió pasar al formato totalmente virtual: empezaron 16 y, debido a las dificultades creadas por el repentino cambio de condiciones, terminaron 8 estudiantes, con 60 % de aprobados. En el segundo semestre de 2020, agregamos inglés y abrimos la propuesta a todas las Facultades mediante un sistema de cupos: comenzaron 124 estudiantes de grado y posgrado y terminaron 37, con 83 % de aprobados. El universo total de informantes que culminó los 4 cursos reúne 67 estudiantes: 22 en 2018, 9 en 2019 y 36 en 2020. El protocolo de investigación se aplicó en tres instancias: al inicio, durante y al final de los cursos. Los 4 instrumentos que lo conforman requieren la participación reflexiva y por escrito de los estudiantes en la medida en que se apela a la dimensión metacognitiva de su experiencia de aprendizaje.

Las respuestas a tareas sobre temas culturales se dividen en tres grupos: cultura general, conocimientos disciplinarios y análisis intercultural. En este trabajo abordaremos el segundo y tercer caso. Las autoevaluaciones al final de cada una de las 10 unidades pasaron por algunos cambios entre el inicio y el final de este recorte de investigación en la medida en que son instrumentos perfectibles y tuvimos la necesidad de agregar preguntas. Así, en 2018 y 2019 cada unidad terminaba con 2 preguntas en el mismo formulario *Google docs* que contenía todas las tareas de distintos tipos: una escala de Likert relacionada con el grado de dificultad encontrada en los ejercicios y una pregunta que solicitaba mayor precisión sobre el mismo punto en una respuesta libre y optativa. En los dos cursos de 2020 la consigna recurría a la conciencia metacognitiva y la colaboración con la investigación: en el primer semestre planteamos dos preguntas de valoración de los temas y del aprendizaje; en el segundo semestre focalizamos la reflexión en el abordaje intercomprensivo en sí mismo agregando dos preguntas sobre el papel de las lenguas en el aprendizaje unas de otras. La pregunta sobre los contenidos culturales en la evaluación final tenía como fin apreciar su apropiación y la capacidad de establecer una relación entre los textos de la prueba y los temas estudiados en el curso. La encuesta final contiene 8 preguntas semi cerradas y de respuesta libre que ponen el acento en los cruces entre las lenguas involucradas y el eventual aprovechamiento del curso para la lectura de textos en esas lenguas.

Los datos recogidos en las encuestas realizadas con formularios *Google docs* y los elaborados en la propia plataforma fueron sistematizados en las tablas excel que los acompañan y con las herramientas de distintos tipos de resumen de datos que ofrece el formulario (gráficos y porcentajes). Con cada instrumento se procesaron los datos por grupo y por año. En las encuestas y autoevaluaciones luego se desglosó la información por pregunta para tener una mirada transversal de los 4 grupos de estudiantes. Con respecto a las respuestas a tareas o preguntas sobre contenidos

culturales, seleccionamos algunas cuyos contenidos son representativos tanto de la estrategia de enseñanza como del efecto en el aprendizaje. Para ello fueron nucleadas en torno a ideogramas o términos marcados. Dado el tipo de preguntas que nos hemos planteado y la clase de fuentes y de datos que utilizamos, el análisis cualitativo toma como base principal textos breves escritos correspondientes a respuestas libres y es presentado en torno a tres categorías establecidas de acuerdo con los objetivos y las correspondientes preguntas de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Interés por la orientación elegida para los contenidos culturales

Para el análisis de datos a partir de esta categoría la pregunta orientadora es *¿cuál es la opinión de los estudiantes sobre la selección de los textos y temas culturales?* Nos basamos en tres fuentes: la encuesta final, las autoevaluaciones por unidad y la pregunta específica en la evaluación final. En el primero de los instrumentos las preguntas relacionadas con el tema apuntaron al grado de interés o pedido de opinión sobre los aspectos culturales: *Al momento de cursar ¿qué particularidades del curso llamaron su atención positivamente?* (2018); *Teniendo en cuenta lo respondido en la pregunta anterior, explicita en qué modo el o los aspectos del curso señalados más arriba le fueron más o menos útiles* (2018); *¿Qué opinión le merecen los contenidos culturales y la selección de los textos?* (2020 impar). Tomaremos ejemplos de los 2 cursos en los que esta encuesta fue aplicada (2018 y 2020 impar). Para un total de 27 respuestas, los estudiantes en su mayoría manifestaron su interés en forma muy positiva, recalando incluso su utilidad para las disciplinas que cursan³:

306

Lo que me pareció diferente y bien interesante del curso, aparte de que fuera en dos lenguas, fue la temática de las lecturas que se abordaron (2018); Las estrategias de enseñanza me resultaron óptimas, las clases y el seguimiento del trabajo individual en la plataforma, y los materiales seleccionados, un excelente aporte para los estudiantes en Ciencias humanas (2018); Los temas fueron útiles para el aprendizaje pues fueron de mi interés (2018); me aportó muchísimo los temas del curso que me parecieron todos sumamente interesantes (2018); Creo que pueden ser de mucho interés para estudiantes de Antropología y Letras. Para los primeros por todos los fenómenos culturales que han rodeado a los procesos de colonización y neocolonización. Para los segundos, creo que pueden ser de interés las ideas de una crítica literaria descolonizadora (2020).

³ Las respuestas se transcriben tal cual quedaron registradas en el formulario, incluidos los errores tipográficos o de otra índole. Se identificarán las respuestas solo por el año o semestre correspondiente. Se empleará la abreviatura U. para las Unidades y las letras A, B y C para referirnos a tres casos particulares.

Si bien es común en cursos y manuales de enseñanza de lenguas e incluso programas de intercomprensión el uso de textos adaptados y homogeneizados en su extensión, en LALIC utilizamos textos auténticos poniendo el acento además en los paratextos, lo cual también fue bien valorado:

Los textos son de la vida real, no textos prefabricados para curso de lengua (2018); Los textos abordados me permitieron conocer autores desconocidos y así integrar mejor el aprendizaje (2018); Muy bueno, los textos, materiales y enfoques me fueron de mucha utilidad cultural y de conocimiento general (2020); La selección de los textos ha sido muy adecuada, se nos han presentado diferentes pensadores, filósofos (2020).

En ese sentido, en su planteo del abordaje de lo cultural en clase como problema, Uzcanga (2011) prevé que “Un primer problema que se plantea al seleccionar un corpus de textos plurilingüe (...) es realizar un análisis preciso del contexto cultural y lingüístico de pertenencia del grupo destinatario al que va dirigido el material de lectura” (p. 255). La actitud de los estudiantes fue siempre de apertura a nuevos conocimientos que no eran de su área disciplinaria. Pero el escollo señalado por esta autora fue visible en el curso dirigido a todas las Facultades (2020 par) y es significativo observar lo que ocurrió con los estudiantes A (Relaciones internacionales), B (Ingeniería, docente universitario) y C (Cs. económicas, maestrando en filosofía, docente universitario):

307

El tema me resulta interesante, aunque no tiene mucho que ver con mi área de estudio (A, U. 1); Quisiera tratar algún tema que fuera más relevante a mi área de estudio (relaciones internacionales) (A, U. 2); Como he manifestado en las otras unidades, es un tema que personalmente no me resulta tan interesante como para dedicarle tanto tiempo de lectura (A, U. 3); El tema sigue siendo el mismo, el cual no me resulta relevante a lo que estoy estudiando (A, U. 4).

Interesante (B, U. 1); Me interesaron los temas lingüísticos (B, U. 2); El tema más interesante hasta ahora del curso fue, para mí, el proceso de los tratados en los EE. UU (B, U. 3); Los temas me parecen interesantes. Los textos y los ejercicios son tan largos que no me permiten concentrarme en lo que se está aprendiendo, solo quiero terminar (B, U. 4); Interesantes (B, U. 5); Me está resultando tedioso volver una y otra vez sobre el mismo tema. Y en particular, me resulta muy pesada la carga emotiva negativa que se va acumulando texto a texto. (B, U. 6).

Me parece interesante, pero demasiado exhaustiva y demasiado exigente en términos de duración (C, U. 1); Esta unidad si bien fue más corta, me resultó mucho más complicada (C, U. 2); Desde el punto de vista de los temas, la unidad fue menos densa que las anteriores, lo que constituye un respiro (C, U. 4).

La disconformidad manifestada contra la línea temática no fue impedimento, sin embargo, para que en esos 3 casos se llegara a un excelente resultado de aprobación del curso: 86 %, 95 % y 95 % respectivamente. Es importante entonces focalizar en detalle cuál fue el proceso por el cual pasaron estos estudiantes. Para ello, las autoevaluaciones de la segunda mitad del curso resultan reveladoras, por un lado, de la persistencia o leve moderación en la no satisfacción de las expectativas en un caso (B) y, por otro, de un paulatino cambio de opinión (A y C) y hasta de actitud (C), más allá de lo académico, en los otros dos:

El texto en francés me resultó muy difícil, más allá del idioma. Se requiere estudios de filosofía para entender, no solo el texto, sino las referencias que hace (B, U. 7); Esta ha sido la unidad que me pareció más interesante y amena, en sus tres textos (B, U. 8); Los textos en portugués y en francés son más bien disciplinares y me costó mucho entenderlos. El texto en inglés es mucho más sencillo de abordar y entender y me resultó una discusión muy interesante (B, U. 9); Los textos me parecieron complicados, no por el idioma, sino por los conceptos y la jerga disciplinar empleados (B, U. 10.)

Me pareció interesante el cambio, ya no hablar de los indígenas (A, U. 7); Interesante (A, U. 8); Me pareció interesante (A, U. 9); Estuvo interesante (A, U. 10).

Me resultó mucho más interesante que las previas, porque en ella se trabajaron temáticas relativas a los indígenas pero también se trascendió eso, llegando un poco más a problemáticas contemporáneas (C, U. 6); Quedé impactada con el texto de Fanon, aunque estoy segura de que entendí menos de la mitad. Mi padre tenía varios textos de Fanon, pero nunca los leí. Creo que voy a ponerme en campaña para hacerlo (C, U. 7); Me pareció muy interesante. Me ha abierto un horizonte de temáticas desconocido, como el resto de las unidades (C, U. 9).

En otros casos, por el contrario, la dificultad de los temas o la pertenencia a otras áreas del saber no fueron impedimento sino una oportunidad valiosa de adquirir conocimientos culturales que no suelen frecuentar, como se señala en varios casos:

Interesante, es un tema del que no tengo información ni es habitual en mi carrera pero que me gustó para trabajar (U. 1, 2020 impar); Muy interesante este tema, me parece muy importante y diferente a lo que acostumbro a tratar en la carrera de medicina (U. 9, 2020 par); El tema de los estudios poscoloniales es muy recurrente y pertinente en las Humanidades contemporáneas, también quisiera valorar la lectura de fuentes bibliográficas académicas y no solo periodísticas. Valoro mucho la posibilidad de enfrentarnos con textos relativamente difíciles, que usualmente se leen a nivel universitario en las respectivas universidades. (U. 9, 2020 impar); A medida

que pasan los temas, estos me van pareciendo cada vez más interesantes (U. 9, 2020 par); Sigo aprendiendo cosas nuevas o adentrándome más en territorios de los que conocía poca información. Son temáticas poco abarcadas en otros niveles de educación. Fomentan un pensamiento crítico sobre estos temas (U. 9, 2020 par).

Valoración de la propuesta didáctica de intercomprensión lectora plurilingüe por los estudiantes

A través de esta categoría, nos enfocamos en el punto de vista metacognitivo aplicado por los estudiantes en su evaluación de las estrategias pedagógicas de articulación entre textos y contenidos temáticos-culturales, dejando de lado los aspectos comparativos lingüísticos y discursivos para responder a la siguiente interrogante: *¿de qué modo el abordaje metodológico propuesto para esos contenidos incide en su recepción por parte de los estudiantes?* Los datos relevados provienen también de la encuesta final y de las autoevaluaciones por unidad.

Las preguntas de la encuesta final relacionadas con este punto son: *Del 1 al 10, ¿qué tan útil fue para su aprendizaje el trabajar con textos ligados a la temática latinoamericana?* (2018); *¿Quiere realizar algún otro comentario sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje durante este curso?* (2018). En la primera versión de 2018 de la encuesta final la inclusión de una escala de Likert obedecía a la necesidad de tener una evaluación rápida de la propuesta en la primera etapa del proyecto. De las 19 respuestas, el 47 % manifestó que le fue útil trabajar con textos ligados a la temática latinoamericana. En la fase posterior a la aplicación de esta encuesta, el uso del adjetivo “útil” y de la escala como forma de expresar el interés o efecto posible de un curso fueron cuestionados en el equipo, por lo cual no los volvimos a usar. Así, los porcentajes obtenidos por esa vía deben ser complementados con las respuestas a la pregunta abierta, como en los siguientes ejemplos, marcados por cierta valoración emotivo-afectiva:

La verdad es que disfruté mucho este curso. Si bien ya había cursado comprensión lectora en Italiano, las temáticas manejadas en este curso me aportaron un montón de nuevos conocimientos (2018); El curso me permitió valorar la importancia de relacionar a nivel del lenguaje temáticas sobre la cultura y la sociedad desde una perspectiva histórica y antropológico-filosófica de la realidad americana (2018); La temática de las unidades me resultó muy fuerte a veces. Me afectó muchísimo emocionalmente y eso me hizo ir más lento al realizar las unidades. Es algo completamente personal, debe ser porque me generó mucha empatía (2018); Creo que fue muy productivo (2018); ¡Me encantó! (2018); Considero que el proceso es el correcto (2018); Me pareció espectacular. Los felicito por el trabajo. Pensé en dejarlo muchas veces, porque este semestre estuve muy recargada de cosas, pero me gustaba tanto y sentía que estaba aprendiendo un montón que

siempre optaba por seguirlo. Por otro lado, quedo super entusiasmada para seguir profundizando en muchas de las temáticas propuestas por el curso, porque realmente me encantaron (2018).

En la versión de 2020, en cambio, solo incluimos preguntas abiertas que apuntaban a un autoanálisis metacognitivo relacionado tanto con el proceso de aprendizaje como con la propuesta de enseñanza: *¿Cómo fue su aprendizaje en este curso? ¿Qué le pareció el enfoque intercomprensivo en más de una lengua?* (2020 impar):

Mi aprendizaje fue, en términos generales, muy bueno. El que esperaba. El enfoque intercomprensivo sin duda lo hizo más fácil (2020 impar); El curso me pareció muy interesante, el enfoque intercomprensivo fue nuevo para mí (2020 impar); Me pareció valiosa la propuesta, los intercambios y los materiales utilizados como base para trabajar (2020 impar); El aprendizaje fue muy valioso, tanto en el aspecto cultural como por la comparación de lenguas (2020 impar); Bueno (2020 impar); Noto un avance muy importante en mi capacidad de leer textos en ambas lenguas de forma autónoma (2020 impar).

Con respecto a las autoevaluaciones del final de cada unidad, para presentar una perspectiva que abarque todo el curso tomamos las correspondientes a la unidad inicial, tres unidades del medio y una del final del curso. En las unidades iniciales, sobre todo en 2018 y 2019, priman las observaciones sobre las dificultades enfrentadas por los estudiantes tanto en el uso de las herramientas informáticas como frente a la nueva metodología. Pareciera que el esfuerzo por atender esos dos elementos les quitara perspectiva para poder ponderar otros temas como el que proponemos. El primer aspecto se vio mejorado con la adopción de la nueva plataforma a partir de 2020. En el segundo caso, en función de los procesos analizados, el escollo no se debió tanto a la modalidad intercomprensiva en sí sino a la metodología y estrategias para el desarrollo específico de la propia comprensión lectora. Los comentarios y pedidos formulados por los estudiantes revelan un concepto de lengua basado en principios estructuralistas y, por lo tanto, una visión de lectura como decodificación de léxico:

Desearía profundizar en vocabulario, para lo cual ayudaría leer textos de temas variados, continuar aprendiendo de civilizaciones y culturas diferentes a la nuestra (U. 1, 2020 par); El tema me resulta interesante, aunque no tiene mucho que ver con mi área de estudio. Utiliza vocabulario que no es tan familiar (U. 1, 2020 par).

Es probable que el hecho de empezar a aprender nuevas lenguas, sumado a la persistencia de hábitos de lectura en lenguas extranjeras inadecuados y a la propia novedad de la metodología, lleve a que en las primeras unidades del curso,

las observaciones metacognitivas que se solicita a los estudiantes estén concentradas en muchos casos en las OBN⁴ (Vigner, 2001) y que, a medida que van asimilando el método y apoyándose en las OAN, comiencen a ofrecer respuestas más elaboradas, con mayor contenido y reflexión, mayores asociaciones entre los contenidos lingüísticos y culturales de las unidades, propiciadas por el tipo de tareas propuestas. A partir de la U. 6 las tareas de pre-lectura, comprensión global y comprensión detallada ofrecen menos dificultades y prestan mayor atención a los aspectos temáticos, desarrollando la exploración intercultural a la que aspiramos. En la mayoría de los estudiantes esta reflexión se instala desde la primera unidad y la mayor parte de los comentarios demuestra sensibilidad e interés intelectual por la línea temática elegida, porque nunca la habían abordado o porque, habiendo trabajado sobre ella en sus áreas disciplinarias, les atrae el enfoque transdisciplinario e intercultural propuesto, entendido como una dinámica que conlleva un descentramiento valioso en su proceso formativo:

311

Con respecto al tema de los artículos, lo encuentro genial, el contenido orientado a las américas y nuestra riqueza social, cultural etc. lo encuentro excelente (U. 1, 2020 par). El tema de antropología me parece particularmente interesante y es un deber que tuve mucho tiempo (U. 1, 2020 par). La unidad me gusto mucho porque en mi caso pude conocer de un suceso social y cultural que normalmente no le prestamos atención (U. 1, 2020 par); Aporta datos de interés y sirve para ver cómo se aborda la temática según diferentes perspectivas ideológicas y culturales (U. 1, 2020 par); Desde el punto de vista de los temas abordados, destaco el enriquecimiento de conocimientos, mediante la comprensión lectora. También destaco la vinculación con la cultura, vivencias y costumbres de diferentes civilizaciones, que muchas veces se dejan de lado. Quedo agradecida de poder formar parte de esta investigación (U. 1, 2020 par); Creo que fue muy interesante ya que me informó y educó en un tema que no tenía ni el más mínimo conocimiento (U. 1, 2020 par).

El comentario siguiente formula un cuestionamiento al tratamiento ideológico y discursivo adoptado por los autores de los primeros textos. Contrariamente a esa primera impresión, los textos fueron deliberadamente seleccionados con ese fin y, más allá de la orientación que presentan las tareas, se espera que cada estudiante también instale el debate:

hay una mirada colonial sobre los pueblos indígenas que no es cuestionada ya que en ningún momento de los textos aparece su voz o su mirada en términos de sujetos/as. Entiendo que este no es el foco de este curso (U. 1, 2020 par).

⁴ Operaciones de bajo nivel y de alto nivel.

Como señalan Gualdieri y Vázquez (2013), “la interculturalidad crítica se conecta, entonces, con la ‘descolonización’ que, pensando ‘desde’ y ‘con los otros’, intenta crear una nueva razón y humanidad que revierta la idea del eurocentrismo del conocimiento” (p. 54). Hacia la mitad del curso, una vez revisados los términos “descubrimiento”, “barbarie”, “caníbal”, a través de las obras de Montaigne y Ribeiro, los estudiantes describen su propia construcción de un entrelugar desde el cual interrogar el relato histórico hegemónico, proceso a veces no exento de dificultades que expresan mediante el uso de modalizaciones:

El recorrido de este viaje es cada vez más peculiar y fascinante. Buceamos entre los textos, izamos velas movidas por los vientos de la geografía y la historia, navegamos las corrientes de palabras antiguas y contemporáneas. Muchas gracias por su dedicación (U. 4, 2020 par); Esta unidad estuvo llena de sorpresas, me alegra haberme informado con los textos (U. 4, 2020 par); Con cada unidad aumenta mi conocimiento. Es una modalidad muy útil (U. 4, 2020 par); Desde la primer unidad hasta esta, me voy sintiendo más cómoda al leer por primera vez porque los temas aunque son diferentes, de alguna manera están conectados con hechos históricos pasados y noticias referentes a esos hechos de la actualidad (U. 5, 2020 par).

A esa altura, el terreno está preparado para explorar autores más complejos tanto por su escritura como por las dimensiones filosóficas y antropológicas que abordan, como Glissant, Fanon y Cleaver. Las unidades 6 y 7 constituyen un punto de inflexión, una suerte de crisis de adolescencia y entrada al mundo adulto en el camino reflexivo propuesto y solo algunos comentarios se detienen en la dificultad del texto, que la mayoría relativiza en función de la importancia de tener la oportunidad de tratar textos de esta naturaleza y de hacer el esfuerzo de trabajar su comprensión lectora, motivo por el cual se anotaron en el curso:

Me impactó el salto de tema. Está unidad me encantó. Principalmente porque a pesar de ser distintas las culturas en América todas comparten el mismo sentimiento de despojo (U. 6, 2020 par); Me gustó mucho que incorporan autores o personajes educativos, sociales, antropológicos importantes, creo que nos da interés y abre a buscar e interesarnos por lo que escriben. Me interesó cómo combinaron otros temas sin salir de la idea general de mantenerse en América y su cultura como ahondar en temas de esclavitud o el alcohol en los nativos que desconocía (U. 6, 2020 par); Ha sido un enfoque muy revelador. Encontramos detalles de los que nunca antes habíamos tomado nota. Hemos tenido subvertidos los conceptos de barbarie y civilización durante siglos, ajustados al discurso de los conquistadores (U. 6, 2020 par); El texto de Fanon no es un simple relato, tiene la profundidad de una obra filosófica (U. 7, 2019); El texto en francés está muy bueno. Estuvo lindo irlo desarmando para entenderlo (U. 7, 2019).

En ese sentido es muy significativo ver reacciones todavía más expresivas en el curso compuesto por estudiantes de todas las Facultades, para quienes la frecuentación de estos temas y pensadores es menos habitual aún:

Me encantó esta unidad. Me dio mucha información que desconocía sobre autores, incluso aspectos de movimientos como The Black Panther que no sabía. La parte de como se va formando la población afrodescendiente en Brasil esta muy buena (U. 7, 2020 par); Me pareció grato que se trabajaran textos con contenido filosofico (máscaras blancas), pues es por la razón que participo de este curso. (U. 7, 2020 par); Me encantó y pienso leer el libro de Frantz Fanon más adelante, gracias (U. 7, 2020 par); Me resultó interesante que se profundizara en la temática, dando a conocer ideologías y corrientes filosóficas que enriquecen los textos y el saber. Debo reconocer que aprendí sobre personajes y grupos históricos que nunca había escuchado (U. 7, 2020 par); Me dio para reflexionar bastante, me quedo con Fanon como un deber personal (U. 7, 2020 par).

Desarrollo del análisis crítico de discursos y constructos en torno a la noción de América Latina y categorías que han definido al continente y sus habitantes

313

Con esta tercera categoría, buscamos aproximarnos al proceso vivenciado por los estudiantes en torno a la interrogación y eventual cuestionamiento de términos, categorías y conceptos naturalizados: *¿cómo expresan los estudiantes su revisión de los ideologemas y conceptos sobre América Latina y sus habitantes?* Para esta sección, los datos provienen de la resolución de tareas de las 10 unidades, generalmente pertenecientes a la sección⁵ dedicada a profundizar elementos temáticos, discursivos, lexicales o gramaticales.

Nos detendremos en una de las series de términos-conceptos que pueden ser catalogadas como ideologemas: “representación, en la ideología de un sujeto, de una práctica, una experiencia, un sentimiento social” (Altamirano y Sarlo, 2001, p. 54). La serie *tribu aislada; tribu víerge; isolated tribe* es trabajada en la U. 1 a partir de textos extraídos de prensa accesible en internet. Los términos elegidos por los respectivos autores para designar el tema central en los títulos de los tres artículos no solo constituyen *formas marcadas* (Authier-Revuz, 1984) sino que se hacen eco unos a otros, por lo cual hemos armado toda la fase de pre-lectura y de comprensión general sobre la base de esos paratextos: *¿Qué relación posible ve entre los tres paratextos? ¿Qué palabra de los títulos en portugués e inglés sugiere la misma idea que “víerge” en este contexto?*

El foco de la tarea está puesto, a nivel de las OAN, en la identificación del posible tema común y, respecto a las OBN, trabajadas en profundidad recién en esta sección, en la carga semántica del término “víerge” como calificativo de otra palabra marcada, “tribu”, y sus eventuales resonancias sinonímicas en los binomios

⁵ Denominada “Mergulho”, “Plongée”, “Diving” en el curso.

empleados en los otros dos idiomas: “tribu aislada” y “isolated tribe”. En un primer acercamiento, esos dúos en portugués e inglés a su vez parecen coincidir entre ellos desde el punto de vista léxico al tiempo que estarían aparentemente menos marcados que el polisémico “vierge” entrecomillado. Puede observarse, sin embargo, que varias respuestas recogen solo la coincidencia del tema y pasan por alto tanto el entrecomillado como los matices semánticos:

los dos tratan sobre tribus mas o menos aisladas en la Amazonia brasileña y los diferentes contactos recientes ocurridos con los blancos (2018); Ambos tratan sobre la visión inesperada de tribus indígenas que viven alejadas de la civilización en la reserva del Amazonas. La palabra "isolada" sugiere la misma idea que "vierge" (2018); Ambos textos hablan de tribus en el Amazonia que no tuvieron contacto con la civilización. Esto lo podemos ver en las palabras "Vierge" e "Isolada" (2018); Los dos tratan sobre el encuentro con tribus sin aparente previo contacto con la civilización (2018).

Otras respuestas directamente reproducen el discurso y la terminología eurocéntrica, empleando incluso otros sintagmas lexicalizados tales como “la civilización”, “la sociedad” e incluso “el descubrimiento”, que serán problematizados en las unidades siguientes:

Ambos textos tratan de investigaciones sobre tribus indígenas aisladas de la civilización (2019); Ambos textos hablan del descubrimiento de una tribu indígena viviendo en el Amazonas aislada de todo, sin contacto con la civilización (2020 par); Hablan prácticamente de lo mismo, de como viven los indios de esta tribu totalmente aislada de la sociedad (2020 par); Los tres paratextos hacen énfasis en los indígenas aislados de la sociedad (2020 par); Los tres mencionan el descubrimiento de una tribu (2020 par).

Toda la terminología en cuestión pertenece a la misma formación discursiva, la del discurso del descubrimiento (Orlandi, 2008), prolongado por el de la conquista y el de la colonización. Según el concepto definido por Orlandi (2008), “cada formação discursiva tem uma relação determinada com a ideologia” y “determina o que se *pode e deve* dizer a partir de uma dada posição em uma dada conjuntura” (p. 256). El discurso del descubrimiento-conquista-colonización borra la diferencia (*ibid.*) e instaura las categorías de lo diferente, etiquetado como virgen, aislado, no civilizado, bárbaro, salvaje, caníbal, etc. La propuesta pedagógica busca propiciar la construcción de conocimiento y el análisis crítico a partir de la lectura como búsqueda individual y colectiva de efectos de sentido: la revisión de términos y conceptos comienza entonces de manera personal a través de la lectura propia y la realización de las tareas y luego es puesta en común tanto en los foros como en las clases presenciales o sincrónicas. En los ejemplos anotados, correspondientes al inicio del curso, todavía se vislumbran pocas dudas o revisión de las denominaciones usadas tanto por los autores como por los propios estudiantes. El

curso apunta justamente a propiciar la polemización de los discursos establecidos, recurriendo a textos y temas provocadores. Como señala Nocera (2009), muchas veces no somos conscientes de estar repitiendo preconceptos debido a que el ideologema “es una parte objetiva del entorno social del hombre. Las palabras que aquel condensa, se hallan materializadas como enunciado, como rumor, como parte del discurso interno, ya sea de forma oral, escrita o impresa” (Nocera, 2009, p. 13).

En los artículos seleccionados, el discurso se hace eco ambiguo de la formación discursiva de la colonización y aspiramos a que el estudiante universitario sea consciente de que “o discurso materializa o contacto entre lo ideológico e lo lingüístico” (Orlandi, 2008, p. 31) y se interese por el lugar de enunciación desde el cual se producen los textos que lee. Algunas respuestas reflejan una voluntad de comenzar a interrogar las opciones discursivas, aunque todavía de forma oscilante pues se sigue empleando la terminología en cuestión o no se lleva a fondo el cuestionamiento. Finalmente, en otros casos, que pueden explicarse a través de la pertenencia de los estudiantes a determinadas áreas de estudio, el proceso de discusión de esa formación discursiva devenida episteme se da desde el principio, en una línea de pensamiento que, según Gualdieri y Vázquez (2013), considera que “En Amérique Latine, parler d’interculturalité c’est reconnaître la matrice coloniale de nos sociétés, laquelle repose sur le classement social lié aux races et à la civilisation. C’est aussi revisiter l’héritage de la pensée eurocentriste” (p. 47):

315

Los dos textos hacen referencia a la excepcionalidad del hecho, sobre una visión cosificada y eurocéntrica de la presencia de grupos humanos en América (2019); El medio de prensa destaca de forma sensacionalista la sorpresa de que comunidades indígenas sigan viviendo aisladas, como si fuera un atraso seguir viviendo bajo concepciones tradicionales (2019); A pesar de que en el título del segundo texto intentan aliviar el tono etnocentrista al poner entre comillas la palabra "vierge", puede denotarse el mismo carácter en la palabra "découverte" (2019).

La segunda tarea relacionada con esta serie aparece en la sección de lectura detallada⁶ y apunta directamente a llamar la atención sobre la *heterogeneidad mostrada* (Authier-Revuz, 1984), en este caso a través del uso de determinada marca tipográfica: *¿Qué relación tienen las dos palabras entrecomilladas del texto? ¿Por qué están entre comillas? ¿Qué revela su uso respecto a la posición del autor?* Authier-Revuz considera las comillas como formas de la *heterogeneidad mostrada* en la medida en que “qu’elles inscrivent « de l’autre » dans le fil du discours” (p. 98). Las comillas, al igual que las cursivas o el discurso directo, son *formas marcadas* pues identifican el lugar del otro mediante una marca unívoca. Ese aspecto no parece ser percibido en varias de las respuestas y se esbozan solo explicaciones de índole léxica o de adecuación terminológica o se menciona el uso metafórico sin profundizar su

⁶ “Navegando em alto mar”, “Naviguer en haute mer”, “Sailing the high seas”.

alcance: “Si se refiere a “vierge”, las comillas puede que llamen la atención sobre una palabra que no es la más adecuada cuando está en cuestión un concepto” (2018); “resalta la sorpresa de que aun existan estas tribus, totalmente aisladas” (2020 impar).

No obstante, en buena parte de las respuestas de la muestra, aparece un análisis más fino y fundamentado, en la línea de lo señalado por Barthes (2002) al referirse al ideograma como “concept qui permet d'articuler le texte sur l'intertexte” et de “le penser dans les textes de la société et de l'histoire” (p. 9). Puede verificarse el manejo de los términos del debate por parte de los estudiantes en torno a nociones como modernidad, descolonización, paradigma occidental, etnocentrismo:

Probablemente el autor no piense que el territorio es virgen y sepa que la denominación “moderno” está mal usada. (2018); refieren a que sería aislado o moderno según el paradigma occidental (2018); Están entre comillas porque relativiza su uso. El autor del texto en francés cita al Jornal do Brasil como origen de la noticia y los entrecomillados pueden significar que según el Jornal do Brasil las tribus son vírgenes y no han tenido contacto con el mundo moderno, según lo que entiende por virgen y moderno el jornal do Brasil. La responsabilidad de usar esos términos quedaría librada a la fuente (2020 impar); Vierge y Moderne tienen comillas, indica que el autor está de alguna manera poniendo en cuestión el uso de estas palabras. Infiere que no está del todo de acuerdo o que es una construcción social (2020 par).

316

Mediante estas reflexiones se instala el cruce entre el tema del lugar de enunciación y el debate en torno a la mirada sobre el Otro a lo largo de todo el curso, en articulación con disciplinas como la antropología, la historia, la literatura y la filosofía. En el caso de la formación discursiva que atraviesa el presente corpus, marcado por el relato histórico hegemónico del “descubrimiento” de otras tierras y personas desde la perspectiva “civilizatoria” europea, se plantea el dilema de la alteridad. El discurso del descubrimiento y de la colonización buscaban reducir al Otro a las categorías conocidas por los conquistadores, en un intento de borrar las diferencias y de volverlo transparente, traducible, domesticable. Es por ello que Glissant (1997) propone la noción de *opacidad*, entendida como *densité irréductible de l'autre* (p. 418), escudo y resistencia frente a la violencia de la asimilación forzada. El entrecomillado en el caso de “vierge” crea esa barrera y es un llamado de atención acerca de la doble alteridad subyacente en el término marcado: tras la del discurso hegemónico que es necesario deslindar, no asumir o denunciar está la alteridad silenciada, opacificada, detrás de calificativos connotativos probablemente sentidos como ajenos por los que los reciben.

Supongo que el autor intenta mediante el entrecomillado dar a entender que esas palabras pueden ser peligrosas ya que pueden recaer sobre algunas nociones existentes que marginan a la concepción de tribu. Este

método podría revelar el cuidado que tiene el autor para abarcar la temática a través de un lenguaje accesible para todxs (2019); El autor, seguramente, está relativizando los términos desde una perspectiva decolonialista (2018); son utilizadas para dar a entender que ninguna de las dos son del todo verdadera al usarlas en el texto, porque dan una idea cerrada y etnocéntrica (2018).

La problematización de los términos-ideologemas deja en evidencia la existencia de las *trazas* de lo que fue ocultado por el relato hegemónico: las voces, el discurso, la lengua de las culturas dominadas. El concepto glissantiano de la *traza* reúne los componentes lingüístico, cultural e ideológico y agrega las dimensiones histórica y ontológica. En nuestro curso esas voces aparecen a través del discurso del jefe Wayampí en la U. 3 y del testimonio del esclavo Douglass en la U. 8, entre otros ejemplos de lo que Angenot (1998) denomina *heteronomía*: lo que en el discurso social escaparía a la lógica de la hegemonía. El análisis específico de la recepción de esos textos será objeto de un futuro trabajo.

CONCLUSIONES

317 Los datos analizados permiten tener una visión tanto longitudinal como comparativa del fenómeno que pretendemos investigar: el interés en el nivel universitario por una propuesta que desarrolle la comprensión lectora simultánea en varias lenguas a través de una línea temática cuestionadora de constructos sociohistóricos sobre América Latina y su proceso de apropiación por parte de los estudiantes. Los contenidos y la perspectiva intercultural mediante la cual son presentados en el programa suscitaron no solo el interés de la población estudiada sino una alta valoración positiva, tal como procuramos indagar mediante el primer objetivo, desde la motivación suscitada por autores y textos poco conocidos hasta la apreciación del valor educativo que estos presentan para la formación académica y personal. En dos de los tres casos en que fue explícitamente manifiesta la falta de interés o aun la incomodidad ante la línea temática elegida debido a su lejanía respecto al área profesional, se pudo constatar una evolución positiva con apertura hacia otros saberes y otras disciplinas.

Con respecto al segundo y tercer objetivo, el abordaje didáctico adoptado, basado sobre el trabajo con estrategias de intercomprensión lectora, resultó propicio para la recepción de los contenidos culturales. Debe señalarse que las dificultades y leves resistencias expresadas en algunos casos se debieron, por un lado, a la deconstrucción de ciertos hábitos de lectura y, por otro, a la lejanía que la mayoría de los estudiantes actuales experimentan con respecto a la lengua francesa, pese a toda la dinámica que sustenta el programa de focalización en la proximidad de esta lengua con otras lenguas neolatinas. Sin embargo, debe destacarse que esa percepción de distancia en realidad sigue anclada en representaciones previas, pues los resultados finales demuestran que con estos cursos los estudiantes alcanzan un

nivel de lectura casi autónomo en dos o tres lenguas extranjeras. La profundización sobre estos aspectos será objeto de futuros trabajos mediante técnicas como grupos focales y entrevistas individuales. De todos modos, en lo que hace a los contenidos, fueron abordados textos ensayísticos relevantes de las ciencias humanas de alta complejidad, experiencia evaluada como muy satisfactoria por todos los estudiantes, tanto por aquellos habituados a frecuentar a los autores elegidos como por los que no necesariamente los tenían en su horizonte de interés. Mediante las actividades de intercomprensión fue trabajada la *heterogeneidad mostrada* en un corpus de textos caracterizado por la presencia de *trazas* de alteridades originarias de otras lenguas y otras culturas *opacificadas* en el discurso a través de términos marcados. A través del estudio de textos en otras lenguas, los estudiantes desarrollaron el análisis crítico de preconcepciones e ideologemas instalados en su propia lengua y en los discursos hegemónicos. Asimismo, reflexionaron sobre las condiciones de producción de relatos y elaboraciones teóricas a partir de la consideración de su contexto enunciativo e histórico.

Finalmente, es una satisfacción constatar cómo un curso de comprensión lectora en lenguas extranjeras se convierte paulatinamente en un estímulo a ampliar y profundizar el conocimiento de autores de referencia en el área de las ciencias humanas por haberlos elegido como objeto de estudio y analizarlos a partir de los textos originales y en sus lenguas originales, asegurándole al estudiante el acceso directo a ellos. Hemos constatado que nuestro abordaje llena ciertos vacíos e induce a seguir buscando otras fuentes, contribuyendo a la construcción de conocimiento por parte del estudiante universitario.

318

REFERENCIAS

- Alas-Martins, S. (2011). Aquisição de saberes múltiplos: a plataforma Galanet na universidade. *Redinter-Interpreensão*, (2), 61-72.
- Altamirano, C., y Sarlo, B. (2001). *Literatura/Sociedad* [Edición digital]. Edicial S.A.
- Andrade, A.I., y Araújo e Sá, M.H. (2008). Intercompréhension et formation des enseignants: parcours et possibilités de développement. En V. Conti y F. Grin (Dir.). *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 277-298). Georg Éditeur.
- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Araújo e Sá, M.H., Ferreira, C., y Melo-Pfeifer, S. (2011). Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université : le point de vue des étudiants. En D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (Dirs.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 311-330). AUF;Union Latine. <https://www.unilat.org/data/publications/79.pdf>.
- Araújo e Sá, M.H., y Melo-Pfeifer, S. (Orgs.). (2010). *Formação de Formadores para a interpreensão: princípios, práticas e reptos*. Universidade de Aveiro-CIDTFF-LALE.

<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/19002/1/Formação%20de%20Formadores%20para%20a%20Intercompreensão%20-%20princípios%2C%20práticas%20e%20reptos.pdf>.

Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 19(73), 98-111. <https://doi.org/10.3406/lgge.1984.1167>.

Balboni, P.E. (2005). L'intercomprensione tra le lingue romanze: un problema di politica linguistica. En A. Benucci (Ed.) *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione* (pp. 3-14). UTET.

Barthes, R. (2002). Texte (théorie du). En *Œuvres complètes* (tome IV) (pp. 1-11). Seuil.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 5, 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>.

Carrasco, E., Degache, C., y Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*, (1/2008), 62-74. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1619>.

Ceberio, M. (2011). Evolución de las capacidades intercomprensivas en lenguas romances de estudiantes de la UNRC, participantes en sesiones de Galanet. *Redinter-Intercompreensão*, (2), 41-60.

Coste, D. (2011). Plurilinguisme et intercompréhension. En D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (Dirs.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 179-189). AUF;Union Latine. <https://www.unilat.org/data/publications/79.pdf>.

Degache, C. (2004). Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). En L. Baqué y M.A. Tost (Eds.), *Diversité et spécialité dans l'enseignement des langues, Repères et applications* (IV) (pp. 33-48). <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/LIDILEM/hal-03586525v1>.

Degache, C., y Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet, nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil*, (36), 5-22. <https://doi.org/10.4000/lidil.2373>.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe.

Elgue, C. (2003). La literatura como objeto social. *Invenio*, 6(11), 9-20. https://www.ucel.edu.ar/images/2018/PDF_UCEL/Invenio_11_Noviembre_2003.pdf.

Erazo, A., y Calvo del Olmo, F. (2020). Intercomprensión entre lenguas neolatinas y contacto lingüístico en la UNILA. Comunicación en contexto académico plurilingüe. En M. Correia, G. Ricobom e I. Prolo (Orgs.), *UNILA: Uma Universidade Necessária* (pp. 195-221). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>.

European Centre for Modern Languages. (s.f.). *FREPA – A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. <https://carap.ecml.at>.

Glissant, É. (1990). *Poétique de la Relation*. Gallimard.

- Glissant, É. (1997). *Le Discours Antillais*. Gallimard.
- Gualdieri, B., y Vázquez, M. (2013). L'interculturalité ici et maintenant : un regard latino-américain. *Synergies Argentine*, (2), 47-56. <https://gerflint.fr/Base/Argentine2/gualdieri.pdf>.
- Jamet, M.-C., y Spiță, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension : de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *Redinter-Intercompreensão*, (1), 9-28.
- Kristeva, J. (1968). Le texte clos. *Langages*, 3(12), 103-125. <https://doi.org/10.3406/lgge.1968.2356>.
- Malheiros-Poulet, M.-E., Degache, C., y Masperi, M. (1993). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes): stratégies d'accès au sens de textes narratifs. En J.-C. Pochard (Ed.), *Profils d'apprenants : Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"* (pp. 335-350). Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Masello, L. (2018). Présentation du projet Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension. *Synergies Brésil*, (13), 109-205. <https://gerflint.fr/Base/Bresil13/masello.pdf>.
- Masello, L. (2019). Construir repertorios plurilingües: de la comprensión lectora a la intercomprensión en varias lenguas. En L. Masello (Dir.), *Lenguas extranjeras en la educación superior* (pp. 65-88). Mastergraf.
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker Verlag.
- Mignolo, W.D. (1998). Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas o la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos. *Estudios*, (11), 11-32.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro (C.E.F. Silva y J. Sawaya, Trads.). UNESCO/Cortez Editora.
- Nocera, P. (2009). Parodia, ironía e ideología carnavalesca. Marxismo y literatura en la socio-semiótica bajtiniana. *Nómadas*, (22), 1-26.
- Orlandi, E. (2008). *Terra à vista. Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo* (2ª. Ed.). Editora Unicamp.
- Santiago, S. (2000). El entrelugar del discurso latinoamericano. En A. Amante y F. Garramuño (Comps. y Trads.), *Absurdo Brasil: Polémicas en la cultura brasileña* (pp. 61-77). Biblos.
- Torre, M., y Marchiaro, S. (2011). Nuevos desafíos en didáctica de las lenguas. Hacia la intercomprensión plurilingüe. *Lingüística en el aula*, 14(9), 15-22.
- Tost, M. (2010). Les approches plurielles : un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, (6), 47-57. <https://gerflint.fr/Base/Chili6/manuel.pdf>.

- Uzcanga, I. (2011). Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text. En D. Álvarez, P. Chardenet y M. Tost (Dirs.), *L'intercomprension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (pp. 243-260). AUF;Union Latine. <https://www.unilat.org/data/publications/79.pdf>.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. CLÉ International.